

# Homogeneidad y diversidad en la escuela.

## Los límites difusos entre imposición e integración<sup>1</sup>

Por Gladys Lopreto, Ma. Eugenia Rosboch, Ma. Luisa Fernández y Ma. Luciana Rezzónico

Gladys Lopreto. Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), del ISFD 9 (DGCyE) y autora de *...Que vivo en esta Conquista. Textos del Río de la Plata, Siglo XVI* (EDULP, 1996).  
María Eugenia Rosboch. Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y autora de *Transformaciones al aire. Radio, Medios y Poder* (UNRC, 2003).  
María Luisa Fernández. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).  
María Luciana Rezzónico. Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y Becaria de Investigación de la UNLP.

La maestra pasa lista. Los chicos preguntan qué les tocará hacer ese día. Varios alumnos: -¡Matemáticas! (Griterío).

Se levanta un alumno: -¿Quién vota por Matemáticas? (La mayoría levanta la mano) -¿Quién vota por Lengua? (Sólo dos o tres levantan la mano).

La maestra intenta callarlos y amenaza: -¡Les hago sacar una hoja y tomo una prueba!

Los chicos entusiasmados gritan al unísono: -¡Síííííí!

La maestra, negando la aceptación de su propuesta, continúa amenazando con el examen, ya por todos aceptado. Luego, haciendo caso omiso del pedido de sus alumnos, decide dictar Lengua, actividad que los chicos sabían de antemano que tenían que desarrollar ese día.

Ana (dirigiéndose a la maestra): -Le voy a decir a mi papá que venga porque a estos chicos nadie les dice nada.

Traen la leche. Ana, al ser ignorada, se levanta, se acerca a la ventana, mira hacia afuera y hace pucheros; esa actitud es constante, nunca trabaja en clase.

La maestra escribe en el pizarrón para que los alumnos copien la 'lectura': *¿Un zoológico dentro de tu boca? ¿Sabías que la dentadura de gatos y perros requiere tanto cuidado como la tu-*

*ya? Si querés que tu mascota tenga una dentadura saludable, tenés que cuidarla ya que, aunque no lo creas...*

Mientras tanto Juan, un chico de unos 11 años con deficiencias en lecto-escritura, canta desde el fondo del salón: -*Mañana sábado, toda la noche, jodiendo, de joda...* Busca entre sus cosas el cuaderno en que realiza los trabajos, ya que, por su atraso, hace tareas especiales. Se levanta, va hacia la puerta de entrada y se recuesta en un rincón al lado de la puerta.

La maestra lo ignora y continúa escribiendo: *...tanto él como vos ¡tienen un zoológico en la boca!*

Juan: -Si no me rompieron la boca ayer... porque no me llevé los protectores... (en referencia a que compite en boxeo por dinero, actividad que, según la maestra, es estimulada por su madre).

Maestra (sigue escribiendo): *Miles de organismos microscópicos (bacterias) han encontrado la casa ideal en nuestra...(Ya sin poder ignorar a Juan, lo mira y le grita): -¡Nene! ¡Ojo con hablar así! En tu casa si tu mamá te permite hablar como quieras, pero acá no! Luego continúa en el pizarrón: ...boca. Utilizan los restos de comida que quedan entre los dientes como fuente de energía, además de encontrar allí la temperatura óptima para su reproducción.*

Juan sigue interrumpiendo la clase y como distrae a los compañeros la maestra decide echarlo del salón, lo toma de un brazo y lo saca afuera.

Juan desde el pasillo: -Seño... me estoy cagando de frío... (Es un día sumamente caluroso)

Un chico: -Seño, no tengo lapicera y lápiz, no puedo copiar más.

Maestra: -Así van a ser las notas del boletín, por si no te diste cuenta son peores que el mes pasado.

El chico: -¿Y a mí qué? Dígaselo a mi mamá.

Maestra: -Tu mamá no viene a la escuela, venís vos.

El chico: -A mí no me importa.

Continúa escribiendo la maestra: *...Pero si bien para ellos es el lugar ideal, a nosotros nos causan un serio inconveniente: Caries.*

Se para y va a buscar a Juan. Lucio tira una goma y se ríe.

Juan, de regreso con la maestra: -Seño, yo no me quiero sentar acá (se refiere al lugar que le indica la maestra).

Maestra: -¿Quién sos vos para decir dónde querés estar?

Juan termina sentándose en el lugar que él quiere, al final del salón. Si bien tiene un cuaderno de tareas especiales, los compañeros hacen su trabajo. Ana sigue mirando por la ventana, la maestra la ignora.

Elegimos iniciar el presente trabajo con el relato de una situación vivida en una escuela de la zona Oeste de La Plata, aunque no justamente por su condición de anómala o poco habitual. La tomamos de las notas de nuestro trabajo de campo, que fue llevado a cabo en un espacio geográfico que se caracteriza por una población con importante afluencia migratoria, tanto del interior del país como de países limítrofes. Allí seleccionamos una escuela a la que concurren niños en situaciones de extrema pobreza, que comparten el espacio de aprendizaje con niños de clase media pauperizada, y a la que además concurren más de treinta niños hablantes de lenguas amerindias, además del español.

### 1. A modo de introducción

Por sus características, consideramos que la escuela elegida es bien representativa de la mayoría de las escuelas de la zona, en tanto espacio signado por la diversidad cultural, lingüística y

social, y que estas características la conforman como una institución vulnerable a la discriminación, tanto de los maestros hacia sus alumnos y familiares como entre los mismos estudiantes. En este establecimiento realizamos un trabajo de campo exploratorio mediante observación no participante, grabaciones y entrevistas, tanto en situación de clase (tomamos 2° año de EGB1 y 1° y 3° año de EGB2), como en recreos y otras actividades con los docentes, durante los años 2003-2004, teniendo como objetivo el estudio de la diversidad en la escuela.

Para ello, contamos con una buena disposición e interés por parte de los docentes, de cuyos relatos surgieron diversas problemáticas relacionadas con el tema de nuestra investigación. En principio, nos transmitieron sus preocupaciones por los mecanismos de resistencia que suelen construir los niños en el proceso de aprendizaje, lo que lleva a situaciones parecidas a la descripta o, por el contrario, a un silencio cerrado, rechazo, etc. En este sentido, el profesor de música nos contaba: "En mi salón los chicos muestran mucha rebeldía hacia el docente. Tengo el caso de un chico que era muy rebelde, hasta que les puse la zamba *La Pomeña*, y este fue el que más se enganchó con el trabajo. El chico es salteño y no quiere quedarse acá porque su mamá vive en Salta, se ve que al escuchar la zamba le trajo recuerdos de allá, se sintió más integrado".

Este testimonio ocasionó que otros docentes intentaran dar con las razones que explicarían o permitirían comprender la resistencia de los niños a los contenidos impartidos en la escuela: "Los chicos que vienen del interior, o de países limítrofes, por lo general no quieren quedarse acá, y piensan que si se portan mal en la escuela los van a regresar a su lugar de origen". Aparecieron también los imaginarios generalizados en la sociedad sobre la relación entre la migración rural frente a la población de las ciudades: "Acá no se

1 Algunos avances de lo que se expone en este artículo fueron publicados en "La escuela: entre la imposición de tendencias hegemónicas y la emergencia de la diversidad", *Anuario de Investigaciones 2004*, La Plata, FPyCS, 2005.

sienten cómodos, los ritmos que llevamos son muy distintos a los del interior, en el interior son más lentos, nosotros vivimos acelerados”.

Aunque la situación es compleja, creemos ver que, en vez de rescatar la importancia de incluir contenidos que den cuenta de la diversidad que emerge en las aulas, se tiende a elaborar argumentos que no ponen en cuestionamiento los contenidos curriculares. Luego, a partir de juicios así elaborados, se fomentan valorizaciones sobre las capacidades de aprendizaje que tienen los niños de origen rural frente a los de extracción urbana. Algo parecido ocurre en el caso de aquellos provenientes de países limítrofes. Pero lo que se hace evidente es que los mecanismos de resistencia no sólo pueden provenir del niño frente a la enseñanza que imparte el maestro sino, también, de éste frente a otros conocimientos, valores y culturas, que pueden ser vividos como un cuestionamiento a las creencias propias, como un desafío a la propia seguridad lograda, al menos, institucionalmente.

Una maestra de Tercer Grado cuenta su experiencia con un chico boliviano: “El chico venía con un lápiz y me decía: ‘Tájame la punta’, y yo le respondía: ‘No te entiendo’, y le pedía que me explicara qué quería decir. Esa situación se repitió varias veces hasta que un compañerito me aclaró que lo que quería decir era que le ‘sacara punta’ al lápiz”. Otro testimonio muestra también resistencia en el estudiante que, a diferencia del anterior, no conduce al silencio a la conducta desordenada sino a la revalorización de la lengua materna: “Yo tengo alumnos que hablan guaraní y entienden perfectamente lo que les digo, pero hay uno que cuando le hago una pregunta me contesta en guaraní, entonces, cuando le pido que me hable en castellano porque no le entiendo, me dice: ‘Yo soy un paraguayito orgulloso de mi nación’”. Como se ve en estos testimonios y en otros parecidos, en los que rescatamos la ri-

queza de sus experiencias y la importancia de sus acciones, suele ser común en nuestros maestros, como primera actitud ante la diversidad, la respuesta “no entiendo”, usada a veces como estrategia para obligar al interlocutor a utilizar la lengua prestigiada, desde un lugar docente entendido como normativo o como lugar de poder, y otras veces no como negativa a correrse de esos lugares de poder.

Para abordar el estudio de la temática y las posibilidades de acción en procura del respeto a la diversidad, y como modo de contribuir a la adecuada formación del maestro, proyectamos un estudio interdisciplinario que comprendió el registro y análisis de interacciones, el conocimiento de lenguas en contacto, fenómenos de multiculturalismo y multilingüismo, representaciones sociales, políticas lingüísticas, culturales y educativas, de todo lo cual intentaremos dar una aproximación dentro de los límites de la presente publicación.

## 2. Análisis de la interacción en el aula

Los registros obtenidos en el trabajo de campo posibilitan distintos análisis que intentan una aproximación al planteo propuesto en esta investigación. Los diálogos registrados en la observación tienen alcances especiales que Bojacá y Morales (2001) caracterizan de la siguiente manera:

“En la escuela se pactan contratos didácticos, entendidos éstos como una forma de obligación recíproca que se asume en el contexto institucional. Para que el contrato funcione es necesario que las parejas conozcan el qué y el cómo del trabajo específico, los fines perseguidos y el producto final. [...] En esa construcción, aparece el lenguaje como la herramienta superior para construir el sentido. Asumimos el lenguaje como un hecho humano construido en el devenir histórico del hombre, como el mediador de procesos



de conocimiento y de significación de la realidad particular y general en la que estamos involucrados en el mundo. El lenguaje media en los procesos de interiorización, orienta al sujeto en sus acciones y lo sitúa en una realidad objetiva con el fin de establecer relaciones interactivas y discursivas con él mismo, con el otro y con el objeto de conocimiento al que se enfrenta”.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, en general, y de la conversación, en particular, intentamos abordar cuestiones globales que conducen al planteo de interrogantes básicos sobre la comunicación en el aula centrada en los aspectos interpersonales -si bien también se considerará cómo éstos se cruzan con los procesos cognitivos-, tal como surgen de la interacción instalada por la maestra.

Acorde a esto, el análisis se centró en tres aspectos fundamentales:

- a. La modalidad elegida para la comunicación
- b. La intención de los enunciados
- c. Los tipos de intercambio propiciados

- a. La modalidad elegida

La elección de la forma de dirigirse al otro se realiza en el aula según las relaciones de poder instituidas; así, en el corpus estudiado, es el maestro quien decide cómo va a entablar el contacto con sus alumnos. Seguimos en esta parte la teoría de la enunciación, que estudia las modalidades entre las que el hablante puede optar y los recursos gramaticales con que se evidencia la subjetividad. De este modo, vemos que en el discurso de la docente es notable la elección del registro de estilo sumamente coloquial, que establece una relación horizontal basada en la familiaridad y la confianza: *délen, ojo al piojo, camine a cucha, que lo tiró de las patas, hincha coco, acá los reventé a todos...* Incluso, ante el pedido de una integrante del gabinete psicopedagógico, cuando ésta se ha retirado, ella comenta frente a

todos: “Me tienen podrida con la estadística”.

Los apelativos con que designa a sus alumnos constituyen otra marca de la familiaridad que, suponemos, trata de establecer con los chicos. De la impersonalidad del *segundo* [grado], con el que los designa colectivamente, pasa a *tortugas y lentejas, cachivache, cucaracho, perejil, cachirulo, bichito de luz, papito, negrita...* términos con los que va matizando hábilmente su discurso desde lo crítico a lo afectivo. El uso de *negro* es, justamente, una muestra de esa ductilidad, ya que mientras en un momento lo señala como ejemplo de discriminación, en otra parte llama “negra” a la investigadora como forma de confianza, y luego usa el diminutivo “negrita” para dirigirse a una alumna afectivamente. La naturalidad con que los alumnos escuchan estos apelativos parece demostrar que aceptan el código propuesto por la maestra.

Con respecto a las marcas de modalidad presentes en sus intercambios prevalecen las imperativas: *sacate esa gorra, tirás el chicle en el tacho, miran luego copian, mostramelá, escuchen un segundo, sentate bien, te apurás porque ya borro*, y otras tantas. En otros casos la exhortación se suaviza en consejo: *si ya terminaron, ¿por qué no salen?*, o en una aseveración que se hace inclusiva con el uso del verbo en primera persona del plural: *A ver, Alan, vamos a escribir tu nombre*.

El uso de la interrogación como motivación para las tareas tiene diferentes particularidades. En el repaso de los números mayores de 100 los orienta con preguntas, pero al no obtener respuestas no intenta una reformulación sino que ella misma contesta. También se advierte una impaciencia similar cuando propone a los chicos que armen una historia a partir de una imagen. Cuando se comenta el cuento “La planta de nabos” la participación de los chicos es un poco más activa, y también cuando se hace una con-

versación informal como la planteada a partir de la pregunta: *¿Qué comieron anoche?*, a la que los chicos responden brevemente, inhibidos tal vez por comentarios irónicos de la *señorita* como: *Tu vieja, también, ¡una elaboración enorme!*, respuesta dada ante el relato de un alumno acerca de que su mamá había hecho panchos. También se observa el mismo recurso cuando un chico le pregunta: *¿El barco, lo hacemos?*, y ella le contesta: *No, lo dejamos de adorno*.

Estos y otros usos nos llevan a plantear, mínimamente, si la elección por parte de la maestra de un registro informal puede considerarse como una legitimación de una variedad no oficial de la lengua, y en ese caso, cómo se explican las correcciones que ella hace a sus alumnos por usos que se ubican fuera de la norma y que ella también realiza. Pero, por otra parte, el uso de expresiones con significación implícita lleva a considerar el aspecto que se aborda a continuación.

#### b. La intención de los enunciados

Para intentar un estudio de la interacción, la pragmática ofrece referentes teóricos que fundamentan el análisis. El reconocimiento de los actos de *habla* implica descubrir la intencionalidad de las emisiones. En principio, estos fueron caracterizados por el mismo Austin (1962) en: *locutivos* -la acción de decir algo-, *ilocutivos* -los que revelan la intención del hablante- y los *perlocutivos* -que muestran el efecto sobre el oyente-. Posteriormente, Searle (1990) consideró que "hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender a dominar un lenguaje es aprender y haber dominado esas reglas... Mi conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que mi uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático". Tales reglas pueden ser: *regulativas* -aquellas que gobiernan formas de compor-

tamiento previamente existentes- o *constitutivas* -que contribuyen a establecer la existencia de un tipo de comportamiento que no sería posible sin ellas-.

Al partir de la idea de que es el maestro quien instala un tipo de interacción determinado, el análisis tendrá como eje los actos ilocucionarios del maestro y su efecto perlocucionario -no siempre reconocible y tampoco exclusivamente lingüístico- en los alumnos. Recordemos que el acto ilocucionario está regido por reglas constitutivas y puede pertenecer a diferentes clases:

- Representativos (aseverar, afirmar, explicar, predecir, clasificar)
- Propositivos (ordenar, mandar, pedir, instruir, preguntar)
- Compromisivos (prometer, jurar, hacer votos, ofrecer, apostar)
- Expresivos (agradecer, saludar, felicitar, disculparse, condolerse)
- Declarativos (requieren de la formulación de palabras para su concreción)

Los primeros son característicos de la función didáctica mientras que los propositivos se relacionan con la interacción social. Al analizar la modalidad del discurso de la maestra se reconocieron algunos, pero hay que señalar que no siempre hay coincidencia entre modalidad y acto de habla. Por ejemplo, el enunciado interrogativo: *¿Quieren morir estrangulados?*, como acto de habla, no es una pregunta sino una amenaza.

El lenguaje figurado que utiliza en este caso se reitera muchas veces más: *La señorita va a venir para agarrar del cuello a dos o tres; tenés sentencia de muerte; Ornella... te voy a matar; voy a hacer un guiso de Cristian; si siguen hablando los estrangulo; te voy a colgar del mástil*. Si bien estas expresiones y otras similares parecen ser aceptadas por los alumnos, porque reconocen la intención con que las ha formulado la maestra, plantean una asimetría en la comunicación por la

cual el docente “puede” decir lo que a sus alumnos no se les permite, además de una incoherencia entre su postura frente a la agresividad de la que los chicos son víctimas -según puede verse en otros testimonios- y las alusiones explícitas en sus amenazas.

La asimetría es reforzada en la conversación por la desproporción entre actos propositivos (el derecho a ejercer la autoridad) con respecto a los compromisos, en los que el hablante actúa en función de los intereses de los oyentes. Estas posturas tienen, además, íntima relación con la imagen negativa (invasión de la privacidad) o positiva (respeto de la misma) que el individuo pretende para sí (Brown y Levinson, 1987).

Los actos de habla expresivos también son de índole social -se relacionan con la cortesía- y manifiestan el estado emocional del hablante. En esta conversación es interesante el tratamiento del saludo como norma social. En el aula forma parte de un ritual aceptado:

Maestra: *¡Buenos días, segundo!*

Alumnos: *¡Buenos días, señorita!*

Pero en otros casos los alumnos no demuestran poseer el hábito de responder a quienes los saludan. La intervención de la maestra apunta entonces a enseñar a los alumnos reglas sociales, como lo hace explícitamente con las normas de comportamiento:

Entra el portero con dos tazas de té. Saluda. Los chicos no contestan.

Maestra (a sus alumnos): *“Buen día”, dijo el señor.*

Alumnos: *Buen día.*

Este análisis pragmático debe completarse necesariamente con referencias al contexto, que explican algunas de las cuestiones planteadas. En verdad, no puede considerarse la interacción sin tener en cuenta las interferencias que se producen en el aula. La situación comunicativa -especialmente como situación didáctica- suele sufrir

además constantes *cortes*, por la irrupción de personas ajenas a la clase, por otras demandas en la atención de los chicos o por necesidades de la escuela. Estas características del contexto condicionan el tercero de los aspectos enunciados.

### c. Los intercambios

El análisis de los alcances de las contestaciones muestra su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gordon Wells (1988) sugirió criterios guía para la intervención de los adultos, que han dado pie a la elaboración de estrategias de apoyo al desarrollo de la interacción, enumeradas por Marro y Grosso (2000). En los registros obtenidos encontramos pocos intercambios considerados como positivos por este autor:

- Ayudar a explicitar por qué dicen algo o a explicar cómo es algo: cuando la maestra cuenta los meses con los dedos para que la alumna corrija que el mes 6 no es mayo.

- Ayudar a que pronuncien, y hacer rectificaciones léxicas o morfológicas según la norma, como cuando propone: *¿Caiste o caíste, cómo se dice?, y Espérenme, no esperenmén.*

- Repetir lo que el niño dice para demostrarle que lo entiende y aprueba: *¿Dónde duermen los pollitos?* Niño: *Nido.* Maestra: *Nido, sí.* También cuando la maestra pregunta en qué se inspiró Belgrano para elegir los colores de la bandera y ayuda a los alumnos diciendo: *En las nubes y...*, a lo que una alumna agrega: *Y el cielo.* La maestra repite: *El cielo. Y la hizo jurar.*

Los pocos ejemplos en este sentido nos hacen pensar en una limitada actitud de escucha de la maestra para potenciar las estrategias aconsejadas, lo que se observa cuando no tiene en cuenta lo que los alumnos dicen:

Maestra: *¿Cuándo cansan a los mayores, qué hacen?*

Alumnos: *Nos retan, nos pegan...*

Maestra: *Eso es respetar...*



También cuando se ubica en posición de burla, como en el caso de las ironías ya señaladas. El humor es un recurso eficaz (como lo prueban las reacciones de los chicos ante algunas de sus bromas), pero en otros casos no es pertinente para su edad o situación, como cuando ante el relato de una alumna que ha tenido una hermanita, la maestra comenta: *¡Otra nena! ¡Podría haber tenido un varón!... Cuatro nenas y un nene...*

En el análisis de los intercambios en la conversación, ya Bajtin definía la existencia de los *pares adyacentes*, es decir, las parejas de enunciados que se establecen en el diálogo. Además del par *pregunta/respuesta* de los ejemplos dados, hay otros como *afirmación/objeción*, *afirmación/consentimiento*, *proposición/aceptación*, *orden/cumplimiento*. En el aula es el maestro quien realiza el primer movimiento al inicio de la conversación, pero depende de sus estrategias para motivar el habla de los alumnos la posibilidad de que sean éstos los que asuman un rol más activo en los intercambios. En este sentido, no se observó una participación efectiva de los alumnos sino que en la secuencia didáctica tripartita la docente adopta, más que la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación), definida por Sinclair y Coulthard (1975) como típica de la lección tradicional, la intervención IRR en la que el último movimiento es de reparación:

Maestra: *¿Cuál es el más grande, 101 o 110?*

Alumno: 101

Maestra: *Miramos las decenas. Acá hay 0 y acá hay 1, ¿entonces?*

Alumno: 110

En general, aunque el diálogo que mantiene el maestro con el niño demuestra por momentos una voluntad especial por ayudarlo a expresarse y solucionar situaciones de conflicto con sus compañeros, por lo que hemos observado, cabe cuestionarnos si los intercambios conversacionales del aula, tal como habitualmente se produ-

cen, propician una representación adecuada de la interacción social, si contribuyen a que el niño valore su propio discurso y construya positivamente su identidad.

Lo que vemos es que, más allá de la buena voluntad y buena disposición del maestro, los problemas sociales estallan en el aula -que está signada por el conflicto más que por la integración- y que la maestra, por lo general desbordada, resiste a esa realidad que diariamente golpea y continúa *enseñando* el saber "seguro" que se imparte desde los manuales escolares. Esa resistencia, que se traduce en la negación del conflicto y el refugiarse en los saberes oficiales, se agudiza entre la maestra y uno de sus alumnos considerados como el "más conflictivo", en este caso, Juan. Por lo general, la maestra se dirige a Juan cuando el chico "habla mal" y "lo corrige": *En tu casa, si tu mamá te permite, habla como quieras, pero acá no*; o cuando le señala el lugar que ocupa en la escuela: *¿Quién sos vos para decir dónde querés estar?*

La salidas que encuentra la maestra a esas situaciones críticas, se establecen construyendo su identidad en oposición al grupo de pertenencia del alumno. Esto es, la maestra se autopercebe como parte de la escuela, diferenciándose del grupo familiar del alumno, acto que, en consecuencia, posiciona a la escuela como un espacio social distinto, esto es, diferenciado y diferenciador del espacio social ocupado por el alumno. Esa distinción toma ribetes de segregación cuando la maestra, ante su pérdida de autoridad, le marca al alumno su no ingerencia sobre las disposiciones en el aula, negándolo en su calidad de persona. Podemos concluir que, tanto la negación de la maestra hacia los conflictos sociales que surgen en la interacción con los alumnos, como su atención dirigida a las transgresiones a reglas estandarizadas de la lengua escolarizada, y principios de autoridad del maestro en el aula,

favorece que los alumnos se replieguen sobre sus actitudes de resistencia basadas en comportamientos que provocan disgregación, en marcada oposición a lo que es de esperar en el espacio escolar. Creemos que este comportamiento está directamente relacionado con las representaciones sociales, tanto del maestro como del alumno.

### 3. Representaciones y actitudes del docente

Si atendemos al Área Lengua, para Nivel Inicial y EGB, vemos que en los documentos oficiales se prescribe el tratamiento de las variedades lingüísticas, no sólo desde el punto de vista conceptual sino también actitudinal, en términos de respeto y valoración de las mismas. Sin embargo, estas “expectativas de logros” se ven frustradas en reiteradas ocasiones, a raíz de los prejuicios y las actitudes lingüísticas de los docentes. En referencia a esto, una Directora de Nivel Pre-Escolar relata: “Yo acá he visto docentes no respetar, no aceptar y no dejar entrar *la otra lengua*. Por ejemplo, hacen una corrección: los chiquitos, casi todos los bolivianos, no sé los paraguayos, dicen: ‘Señorita, botó la leche’. *Botar*, con b larga, por *tirar*. Entonces una docente suele corregir: ‘¿Cómo dijiste, votó?, ¿Vos sabés lo que es votar? Votar es elegir a alguien a través del voto o el sufragio...’. O sea, da toda una clase de, qué se yo, de cívica (risas) a una criatura de cuatro años, corrigiendo de mal modo, en lugar de aceptar”.

Para evitar caer en explicaciones fáciles pero erróneas, que simplifican el problema culpabilizando a los docentes, nos resulta indispensable situar dichas actitudes como una dimensión de las *representaciones sociales* acerca del lenguaje, dado que éstas “adquieren sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales -políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente- y en ges-

tos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas” (Arnoux y Bein, 1999).

Consideramos apropiado el marco general de la teoría de las representaciones sociales para intentar aproximarnos a las representaciones del docente. Entendemos a las mismas como sistema de creencias compartidas y de prácticas sociales ampliamente determinadas por factores históricos, sociales y culturales, en tanto intentan dar cuenta de las creencias de las personas mediante las cuales se integran los campos de análisis individual e interpersonal en niveles socioculturales de comprensión. Esto permite acercarnos a “las condiciones históricas, sociales y culturales de la producción del sentido común, tomando en cuenta las comunicaciones sociales y la pertenencia de los sujetos sociales a ámbitos y grupos particulares”<sup>2</sup>. Desde este marco, el *respeto* por las variedades lingüísticas y la *valoración* de la lengua materna del alumno pueden ser situados como “novedades” en nuestras políticas lingüísticas y educativas, como “logros” que debe alcanzar el docente formado en una fuerte tradición normativa monolingüe, históricamente interpelado como encargado de enseñar ‘La Lengua’ y atravesado -a más de las crisis económica y educativa- por la crisis del paradigma estructuralista que aún subyace en sus prácticas cotidianas de enseñanza de la lengua oral y escrita.

La permanencia, a veces implícita, de herramientas conceptuales y metodológicas ligadas a una concepción de lengua única, sistema acabado, perfecto e inmutable, como un sistema exterior y coercitivo con respecto al sujeto, que se concibe entonces como un ente pasivo, convive conflictivamente con otras tantas “novedades conceptuales” que el maestro se ve urgido a incorporar, generando no pocas veces una marcada sensación de desconcierto y malestar frente a la tarea de alfabetización. En relación a esto una

2-Observación realizada por la Dra. Denise Jodelet en la Conferencia inaugural de las “Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales”, CBC-UBA, 17 de octubre de 2003.



maestra de 2° grado reconoce: “Cuando a mí me dieron *Segundo* me quedé helada y dije qué hago, para dónde corro, qué les digo, cómo me paro el primer día... He hecho cursos de alfabetización, todo, pero nunca lo viví de cerca. El año pasado cuando me dijeron que estaba en segundo grado, me metí en un curso porque dije POR FAVOR, qué hago. Alfabetizar es algo a lo que siempre le tuve mucho miedo...”.

Vemos así que la resistencia del docente a la diversidad lingüística, y su aferrarse al saber “seguro”, puede leerse como una estrategia para reducir los márgenes de incertidumbre que su tarea cotidiana le genera; no es llamativo entonces que la existencia de fenómenos relacionados con el bilingüismo, o el contacto de lenguas, se perciba como factor que redunde en mayores dificultades y no en términos de “ganancia”. Es así que, la mayoría de las veces, el docente prefiera “desconocer” -antes que valorar y respetar- la presencia de dichos fenómenos. Algo que, como hemos abordado en trabajos anteriores, generalmente ocurre en un primer momento.

Ahora bien, cuando se trata de casos extremos de alumnos hablantes monolingües de otra lengua o de situaciones similares, y cuando la actitud del docente es receptiva, se impone la necesidad de trabajar -aunque no se sepa bien cómo- con la diversidad. Nos parece interesante el relato de la siguiente experiencia, de una docente del Primer Ciclo:

“Empieza todo porque me cae, a mitad de año, una nena que no sabía leer ni escribir... Bueno, le doy unos dibujitos, con los que cada uno hace lo que puede, lo que podía escribir sobre los dibujitos y la nena me dice ‘¿Esto cómo se dice en castellano?’, y le digo ‘¿Vos en qué idioma hablás?, Yo hablo guaraní’, me dice. Una nena *muy* inteligente, terriblemente despierta... pero claro, tiene una dificultad seria con el lenguaje, no podía escribir en castellano porque había mu-

chas palabras que no conocía y eso le presentaba una dificultad seria con su lengua materna, porque en la casa todos hablaban guaraní.

(...) Nosotros a las tres de la tarde tomamos la leche... y esa hora la dedicamos a charlar. Entonces, empecé a pedirle a la nena que me contara cosas en guaraní.... Y ahí empecé a descubrir que había un montón de nenes que hablaban guaraní. Y empecé a descubrir, estudiando y aprendiendo, algunas cosas como el uso del ‘le’, en vez de ‘la ató’, ‘le ató’; es decir, el uso de cosas que no pertenecen a la lengua castellana sino que son, no sé si deformaciones o regionalismos, pero empezás a descubrir las dificultades que tienen ellos.

A partir de ahí, empecé a conocer costumbres, leyendas, historias... así como la que tenemos nosotros sobre el hombre de la bolsa... Y está bárbaro. Desde entonces, hemos tomado un ritmo de trabajo que está relacionado a eso, a que ellos me enseñan un montón de cosas. Y viene uno, por ejemplo, y me dice ‘Ay, señorita, ayer le pregunté a mí mamá cómo decir en guaraní esto...’ Y después tengo varios que son bolivianos, y que vienen con cosas de los aymara o te explican cómo se dice alguna palabra... Y ahí se me despierta esta cosa de las diferencias lingüísticas que no las conocía...”.

Es decir, la docente descubre que existe la pluralidad cultural, lingüística, las mutuas interferencias, los fenómenos de contacto. En el testimonio recibido, para ella significó un aprendizaje ya que constituyó un punto de partida fundamental, tanto para desenvolverse en el conflicto como para incorporar nuevos conocimientos. Es decir, vemos que cuando el docente se permite escuchar, y agudiza el oído, deja que aparezca la diversidad lingüística. Ahora bien, frente a ella, ¿es todo una cuestión de actitud?

La teoría de las representaciones sociales postula que, en la mayoría de los casos, son las pro-

ducciones discursivas las que permiten acceder a las representaciones, pero que también es necesario tener en cuenta que la representación recogida está producida en situación. El análisis de las representaciones es también el análisis de sus prácticas, de las condiciones sociales, históricas y materiales en las cuales se inscriben. Investigar cómo se producen las representaciones sociales acerca del lenguaje, en las prácticas lingüísticas concretas en que se enseña y aprende formalmente la variedad estándar, socialmente prestigiada, implica indagar en la manera en que el docente percibe la diversidad lingüística en la situación áulica, partiendo de la consideración de que ningún grupo tiene "rasgos" que lo caracterizan, sino en una *situación de contraste específica*. Situación específica, la de las escuelas suburbanas de la ciudad de La Plata, en las que la "otredad lingüística" se construye en torno a la pobreza y la inmigración. Así lo ve una maestra:

"A los chicos les cuesta horrores hablar. Cuando les preguntás algo se quedan todos... (gesto de desconcierto). Les cuesta horrores porque nadie les leyó, porque no tienen un vocabulario y tampoco lo tienen en la casa. Vos les preguntás algo y te contestan *sí, no, pero, tal vez...* les falta desarrollar el lenguaje... muchísimo. Ellos no lo tienen desarrollado y en la casa menos.

Los padres, por ejemplo, cuando hacía las reuniones me decían que los chicos estaban solos o con los hermanos más grandes, que salían a pasear, a correr, qué sé yo, a jugar a la pelota, que estaban adelante de la televisión con un juguito y nadie les hablaba o les preguntaba en la mesa cómo les había ido en el día, qué habían hecho o qué dejaron de hacer. No tienen un diálogo de familia, no tienen una tarde de sentarse y decir: *te gustaría tal cosa, qué te gusta... o vamos a mirar una película y después comentarla*. Tampoco me parece que es el ambiente, incluso

aquí es un nivel muy bajo, y los papás como que no tienen ánimo de superación, y pareciera que no saben cómo manejar la situación, como para que los hijos se superen un poco más".

Vemos que el aspecto diferencial, diacrítico, que sitúa a los alumnos en oposición a la docente, aparece en términos de un "déficit" en la capacidad de expresarse y en la falta de vocabulario, que se supera cuando se habla de algo "muy contextualizado", "muy de ellos". Este atisbo de superación, que permitiría centrar la atención en cómo las prácticas comunicativas en el aula podrían generar situaciones de interacción que capten el interés de los alumnos, se desdibuja rápidamente, quedando la causa del supuesto "déficit" vinculada a las prácticas comunicativas en "la casa", sin tocar a la escuela.

La explicación que se apoya en una creencia de privación verbal, de acuerdo a la cual los niños de sectores pobres reciben poco estímulo verbal y rara vez escuchan un lenguaje "bien estructurado", ha sido criticada fuertemente desde la sociolingüística y la sociología del lenguaje. Podemos afirmar en primer lugar que no existen investigaciones en las que se haya podido "cuantificar" el vocabulario de alguna persona o grupo, por lo que la docente se basa casi siempre en "observaciones lingüísticas impresionistas" (Martín Rojo, 2003); en segundo lugar, la respuesta verbal del niño de clase baja durante una situación formal -de marcada asimetría- se utiliza como indicadora de una falta de capacidad verbal de su parte. Ya hemos visto cómo, en la situación comunicativa docente-alumno, el docente interviene muchas veces propiciando la escasa participación, la corta duración de los turnos de habla y las respuestas monosilábicas.

Por otro lado, una causa importante de diversidad son las migraciones, vividas muchas veces con sentimientos discriminatorios y etnocéntricos por la población receptora. Determinados rasgos

suelen así explicarse como diferencias idiosincrásicas en el estilo comunicativo de determinados individuos, identificados como bolivianos y paraguayos. Pero, por ejemplo, el tomar la representación del *silencio* como rasgo cultural *esencial* oculta, a nuestro entender, otras posibles significaciones del silencio: como actitud resistencial, como resguardo para evitar la identificación del origen por la pronunciación o giros lingüísticos (dada la mayor posibilidad de discriminación que implica la identificación como boliviano en la escuela), como resultado de la autocensura producida por la inseguridad lingüística.

En este sentido, una reciente investigación realizada con un grupo de mujeres bolivianas muestra que en las entrevistadas aparece, reiteradamente, la apelación a una sensación de “miedo” en situaciones de comunicación con locales ante la posibilidad de “no expresarse correctamente” o “no ser entendidas” (Archenti, 2004). Hemos trabajado otras situaciones similares, en las que los chicos extranjeros muestran miedo, inseguridad. Traslademos ese “miedo” a los alumnos frente a sus docentes siempre dispuestos a corregirlos. Llama la atención, asimismo, que se reconozca que “los bolivianos no hablan” al tiempo que se los considera poseedores de “una rica tradición oral”, y que surjan “sorpresas” cuando se abren espacios de comunicación en torno a sus costumbres y tradiciones.

#### 4. Políticas culturales y lingüísticas

La escuela, como producto de la modernidad, está íntimamente ligada a los ideales que la misma supone y, en consecuencia, al sistema cultural, político y económico que instaura y que se plasma en la creación y concreción de los sistemas nacionales. La construcción del Estado-Nación conlleva, en principio, el amalgamamiento de la diversidad sociocultural y lingüística que se

produce en las distintas regiones del mundo. A los fines de este artículo no nos detendremos en los innegables avances en términos jurídicos, políticos y económicos que ese proceso supuso sino, más bien, a plantear algunas cuestiones que atañen directamente a nuestra problemática de investigación, que gira en torno a la diversidad y la integración en la escuela, en relación con procesos identitarios.

Al plantear este tema, se vuelve necesario partir del concepto de *nación*, para cuyo estudio nos remitimos a E. J. Hobsbawm (1992) y E. Gellner (1995), entre otros; concepto clave para la comprensión de los modernos nacionalismos, que afirman la necesidad de una “lengua única”; y, por otra parte, al concepto de *comunidades imaginadas* propuesto por B. Anderson (1991). Este marco nos permitirá ver cómo la Argentina, en su proyecto de país “moderno”, construye imaginarios sociales en los que se seleccionan los sentidos que pertenecerán a los símbolos identitarios nacionales, borrando aquellas áreas de sentidos que cuestionen dicha selección.

Las Academias e instituciones científicas funcionan en el paradigma moderno aportando argumentaciones y constataciones que justifican y refuerzan las políticas en función de esos sentidos. En esta trama, la institución escolar aparece como nexo entre los saberes académicos y las ideologías políticas imperantes, asumiendo, además, la tarea de incorporar los diferentes sectores sociales al proyecto nacional, por lo cual se le reconoce un papel fundamental en la instauración del Estado-Moderno. Es así como podemos interpretar por qué el proyecto escolar primigenio supuso la homogenización de las diferencias socioculturales, que conlleva la eliminación de los diferentes sentidos que muestran los orígenes étnicos de nuestra nación, privilegiando aquellos que narran el amalgamamiento de las diferencias bajo patrones culturales occidentales. Esto es, se



oculta la diversidad bajo el manto homogenizador del olvido.

No otra cosa señala A. Puiggrós (1995) como propuesta de la escuela normativa, con respecto a los inmigrantes de la primera mitad del siglo XX: "Toda la sociedad coincidía entonces en una idea de unidad nacional concebida como disolución de las diferencias y homogenización de los sujetos. De lo que pertenecía al propio grupo, a la tradición familiar o al país de origen, apenas si se guardó un resto durante unas pocas generaciones, quedando hasta hoy marcas poco evidentes en el lenguaje".

En este sentido, nos resultan esclarecedores los estudios realizados por José del Valle (2002), sobre dos textos claves del famoso filólogo español R. Menéndez Pidal quien, como se sabe, ejerció un efecto directriz en nuestro país durante la primera mitad del siglo XX en el diseño del estudio y la enseñanza de la lengua. En efecto, sus trabajos estuvieron dirigidos a demostrar que en América la lengua es un "sistema lingüístico unitario con base en la lengua literaria y en el uso de Castilla", con lo cual el paso siguiente era negar en forma explícita "y científicamente demostrada" la existencia en nuestro territorio de otras lenguas que pudieran hacer temer por esa unidad, y de sus posibles influencias por contacto sobre el castellano.

Esto, como sabemos, no responde a la realidad ya que las lenguas amerindias han constituido un factor muy importante en la configuración de muchas lenguas hispanoamericanas, lo que hace que su conocimiento resulte, al decir de Germán de Granda (1996), indispensable para la comprensión de fenómenos lingüísticos y culturales y de lo que dan cuenta otros hechos inmediatos<sup>3</sup>. Las afirmaciones de Menéndez Pidal, según del Valle, no parten de una descripción de nuestra realidad cultural y lingüística. Por el contrario, pretenden desconocerla en aras de un

proyecto político "que intenta encontrar fuera de España el componente lingüístico necesario al proyecto de unidad nacional del estado español"; luego, este proyecto se intentaría instaurar en instituciones académicas de Hispanoamérica y en organizaciones estatales, como el ministerio de Educación de la Nación, a las que va dirigido su discurso. Es lo que para algunos autores como Andrés Rivera constituye una nueva "conquista de América" por España<sup>4</sup>.

Si bien la lengua aparece como "rasgo" de la identidad, no se puede entender la identidad nacional como una "esencia" sino, en términos de Anderson, como construcción de una comunidad que la imagina y recrea según sus patrones hegemónicos de representación. Es así como los sistemas nacionales inventan una identidad basada en una historia que avanza en el tiempo, recolectando relatos que se integran en una trama lógica, aquella que se reconoce posicionándose frente a los otros -los demás países, en particular los limítrofes o, como es el caso de los gobiernos militares argentinos, recreando un "enemigo" (el comunismo) que los diferencia- y, en ese acto, dota de sentido. Es por ello que, como indica Guillermo de la Peña (1995), la identidad nacional debe ser entendida como recreación que es producto de una situación histórica determinada.

Este orden tiende a quebrantarse con la presencia de procesos de flexibilización en la acumulación del capital, producidos por diversos factores intrínsecamente relacionados, de los cuales, en esta oportunidad, nos interesa rescatar los cambios tecnológicos y los flujos migratorios. En este punto, consideramos importante señalar que cuando intentamos el análisis de procesos de globalización encontramos que no se puede hacer referencia, únicamente, a fenómenos migratorios aludiendo a que se rompen fronteras por el peregrinar de la gente provocando "contactos culturales", ya que ese proceso no es

3 Esta problemática sigue vigente. Basta con recordar que en noviembre de 2004 se realizaron en la ciudad de Rosario (Argentina), en forma simultánea, el Congreso de la RAE y el Congreso de las lenguas.

4 Entrevistado por Quiroga en el programa "El rincón de la cultura", emitido por Canal 7 el 12/08/04.

producto de nuestros tiempos sino que es característico de la conformación social y cultural de los pueblos (Wolf, 2000).

Pero si bien es un fenómeno que caracteriza la conformación de las sociedades, con los avances tecnológicos y principalmente en materia de comunicación, se acelera produciendo cambios profundos en cortos lapsos.

Con esto hacemos referencia a que los procesos de globalización que constituyen la actual conformación de sentido rompen con los principios generadores de la concepción moderna del mundo (Harvey, 1998).

El aniquilamiento del espacio por la velocidad del tiempo provoca un nuevo cambio en las concepciones sociales sobre esas categorías: se derrumban las nociones espacio-temporales que estructuran los sistemas nacionales bajo territorios claramente definidos, y la recreación de una historia lineal, única, que avanza regida por el progreso. Ese proceso tiene al menos dos consecuencias:

- La penetración transnacional en los espacios nacionales conlleva la creación de una sociedad de consumo sin anclaje territorial, que propone nuevos espacios de poder en la negociación de los intereses privados con los Estados-Nacionales, así como la creación de nuevos mundos simbólicos de las industrias culturales.

- Como contracara de ese proceso global, se recrudecen los conflictos socioculturales al rasgarse el manto homogeneizador de las fronteras territoriales nacionales, siendo los más conflictivos y acuciantes los reclamos de los sectores sociales minoritarios y los cada día más numerosos sectores de excluidos (Castells, 1997; Beck, 1998; Appadurai, 1990; Friedman, 1990; García Canclini, 1990).

Así, siguiendo la propuesta de Charles Taylor (1993) sobre las implicancias que en ciertas situaciones conflictivas inviste el proceso de ser reco-

nocidos como parte de un grupo, colectividad o práctica social, interpretamos que dicha reterritorialización se produce en negociaciones de sentido que se establecen en:

- La aceptación negociada de esos sentidos nacionales y transnacionales,

- La asunción de un falso reconocimiento al aceptar, sin cuestionar, los sentidos antes precisados,

- El rechazo de las representaciones propuestas en los horizontes de sentido nacionales y transnacionales.

Tal planteo nos permite vincular las conceptualizaciones sobre lengua homogénea con planteos de la modernidad referidos a nacionalismos.

En este sentido, creemos que, como producto de determinadas políticas lingüísticas, nuestros maestros poseen una fuerte adhesión al principio de lengua homogénea, ya sea en forma explícita o como modelo implícito arraigado, que se fortalece por la necesidad social insoslayable de conocer la lengua estándar. Esto les hace rechazar de plano toda "desviación" de la misma, como hemos podido comprobar y como se ve en los ejemplos, a pesar de que, ya desde 1960 en adelante, los trabajos en Sociolingüística han dejado asentado que la lengua es heterogénea, es decir, que existe en la diversidad, lo que conduce vía lógica a otra pregunta: ¿A qué norma homogénea se aferra entonces la enseñanza escolar?

En efecto, la mayoría de las maestras consultadas son conscientes de que, en la relación áulica y fuera de ella también, si un alumno pronuncia "incorrectamente", o incluye una palabra o frase de uso coloquial o de otra lengua, surge inmediatamente la modalidad deóntica, el deber de corregir el error. Efectivamente, en el encuentro que mantuvimos se reconocieron a sí mismas partidarias de un "purismo" idiomático, concebido como objetivo a lograr, que colocaba



en el extremo opuesto el habla de los chicos; al tiempo que expresaban su desconcierto ante la evidente contradicción entre este “deber ser” y el concepto de “diversidad” ya ampliamente aceptado, al menos teóricamente. Pensamos que esta actitud va a la par de determinadas creencias que privilegian unos aspectos en detrimento de otros: en principio, no tomar en cuenta que “todo purismo es un obstáculo a la comunicación” (Hamel, 2001), pero fundamentalmente pensamos que tiene que ver con cómo el maestro se piensa a sí mismo, y en qué medida, en tanto “agente instituido”, está condicionado por la institución.

Podría suponerse que estas representaciones de la mayoría de los docentes sobre la lengua entrarían en contradicción con el desarrollo teórico de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo con los trabajos aportados por la Sociolingüística, como ya hemos mencionado. Sin embargo no es así. Por el contrario, la reafirmación del enfoque “científico” en el estudio y enseñanza de lengua, con el estructuralismo primero y el generativismo después, favorecieron una mirada idealizadora, que tendió a reforzar el concepto de lengua como sistema homogéneo, esta vez avalado y jerarquizado por la ciencia.

Luego, la escuela erigirá esta lengua idealizada (o “imaginada”), confundida muchas veces con la lengua de uso de determinado sector social, al rango de modelo, en función del cual establecerá su conocimiento como un objetivo necesario a alcanzar por el maestro o el docente de lengua o de otra área cuyo instrumento sea la lengua.

##### 5. Consideraciones finales

La problemática requiere un enfoque interdisciplinario. Lo hasta aquí realizado no pretende dar cuenta de la escuela, donde la asignatu-

ra “Lengua” constituye un pilar fundamental, sino más bien aportar elementos necesarios a la comprensión, a fin de develar los mecanismos de resistencia que se construyen en las interacciones entre alumnos y maestros que, en el caso que aquí mostramos, la constituyen como un espacio donde se acentúan las diferencias, en vez de favorecer la integración. Tampoco interpretamos los hechos con un criterio causalístico, según el cual la actitud de la maestra sería causa o efecto del comportamiento de los chicos. Por el contrario, la experiencia narrada nos muestra que el maestro, en tanto miembro de esta sociedad, y por lo tanto como agente instituido, está condicionado por su propia formación como formador.

Desconocer esa situación conduce al maestro a experimentar continuas frustraciones que devienen, como pudimos ver en el trabajo etnográfico presentado, en actitudes de resistencia y rechazo de problemáticas que no está preparado para resolver, lo que hace que, como solución, la mayoría de las veces termine replegándose sobre los saberes instituidos, sin poder cuestionar sus propias conceptualizaciones e integrar a sus saberes la riqueza que palpita en la diversidad sociocultural.

##### Bibliografía

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- APPADURAI, A. “Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy”, en FEATHERSTONE, M. (comp). *Global Culture*, Sage, Londres, 1990.
- ARCHENTI, A. y TOMÁS, M. “Nosotros y los otros: problemas y perspectivas del encuentro intercultural desde una situación antropológica de campo”, en Actas del 7º Congreso Latinoameri-



cano de Investigación de la Comunicación (ALAIC), La Plata, 2004.

-ARNOUX, E. y BEIN, R. (comp.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Eudeba, Buenos Aires, 1990.

-AUSTIN, J. L. *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford, 1962.

-BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona, 1998.

-BERNÁRDEZ, E. *¿Qué son las lenguas?*, Alianza Editor, Madrid, 2001.

-BOJACÁ, B. L. "Escrita, identidade e gênero discursivo: a análise de discurso crítica na formação de alfabetizadores(as) de adultos do movimento popular", ponencia presentada en el I CONGRESO y IV COLÓQUIO de la ALED, Recife, septiembre de 2001.

-BROWN, P. y LEVINSON, S. *Some Universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.

-CASTELLS, M. *La era de la información*, Vol.1, *La sociedad red*, Alianza, Madrid, 1997.

-CHAMBERS, I. *Migración, cultura, identidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.

-DÍAZ POLANCO, H. "Etnia, clase y cuestión nacional", en DÍAZ POLANCO, H. (comp.), Op. cit.

-DIB, M. J. "Introducción al estudio de la problemática del contacto lingüístico en educación", en *Revista Signos Universitarios Virtual* N° 3, Año II, USAL, 2002.

-DE LA PEÑA, G. "El empeño pluralista: la identidad colectiva y la idea de nación en el pensamiento antropológico" en DÍAZ POLANCO, H. (comp.). *Etnia y Nación en América Latina*, CONACULTA, México, 1995.

-DE VALLE, J. "Identidad: etnia y nación" en DÍAZ POLANCO, H. (comp.), Op. cit.

\_\_\_\_\_ "Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la Lingüística hispánica y la configuración del estándar", en *www.unidadenladiversidad*, 2002.

-FRIEDMAN, J. "Being en the World: Globalization and Localization", en FEATHERSTONE, M. (comp.) *Global Culture*, Sage, Londres, 1990.

-GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1990.

-GELNER, E. *Antropología y Política: revolución en el bosque sagrado*, Gedisa, Barcelona, 1995.

-GRIMSON, A. *Interculturalidad y comunicación*, Norma, Buenos Aires, 2000.

-HAMEL RAINER, E. *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, FFyL, UBA, Buenos Aires, 2001.

-HANNERZ, U. "Cosmopolitas y locales en la cultura mundial", en HANNERZ, U. (comp.) *Conexiones transnacionales*, Cátedra, Madrid, 1998.

-HARVEY, D. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, 1990.

-HOBBSBAWM, E. J., *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

-IANNI, Octavio. *Teorías de la Globalización*, Siglo XXI, México, 1998.

-JAIMES CARVAJAL, G. y RODRÍGUEZ LUNA, M. E. *Lenguaje y mundos posibles*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, 1996.

-LAVANDERA, B. *Variación y significado*, Hachette, Buenos Aires, 1984.

-LOPRETO, G. "Estudios de casos de diversidad lingüística en la escuela", en *Congreso SAL, UNC*, Argentina, 2002.

\_\_\_\_\_ "Lenguaje y sociedad multicultural", en revista *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura* N° 26, Año 3, FPyCS, UNLP, 2004.

-MÁRQUEZ, G. "La diversidad lingüística y la lengua escolarizada" (Tesis de graduación), FPyCS, La Plata, 2003.

-MARTÍN ROJO, L. (dir.). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2003.

- MARTÍNEZ SARASOLA, C. *Nuestros paisanos, los indios*, Emecé, Buenos Aires, 1992.
- PUIGGRÓS, A. *Volver a educar*, Ariel, Buenos Aires, 1995.
- WELLS, G. *Aprender a Leer y Escribir*, Laia, Barcelona, 1988.
- WOLF, E. *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

